Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570555
Centre d'intérêt: 020

Demers, Gilles.

Etude des documents de 14 pays, membres de l'O.C.D.E., sur l'enseignement obligatoire / Gilles Demers ; [pour le] Service de la recherche, planification, Ministere de l'éducation. -- [Québec] : Le Service, 1980.
53 f. ; 28 cm.

Descripteur(s): *Education de base *Système scolaire *Innovation en éducation *Objectifs d'éducation *Education comparée *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Organisation de coopération et de développement économiques

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement obligatoire

A la demande du MEQ, la Direction des affaires sociales, de la main d'oeuvre et de l'éducation de l'OCDE a fait parvenir les rapports de 14 pays, membres de cet organisme, concernant l'enseignement de base obligatoire dispensé dans leurs écoles. L'étude est un résumé des documents précités. Ses objectifs sont: 1. de connaître l'état de la situation des systèmes éducatifs dans ces pays en regard de ce qui se fait au Québec; 2. de tirer de cette analyse des éléments qui puissent être soumis, à titre d'information, aux responsables québécois de l'éducation; 3. de favoriser chez les éducateurs québécois l'esprit d'innovation dont certains pays font preuve dans les domaines de l'enseignement et de la recherche.

L'analyse des documents a permis de sélectionner sept thèmes - objectifs, participation, égalité des chances, programmes, évaluation, vie active et formation des maitres - abordés en autant de chapitres. Ces thèmes permettent une comparaison entre le système d'éducation du Québec et ceux des autres pays. Chaque chapitre présente la situation du Québec sur un thème donné suivie de celle qui prévaut dans les autres pays. Un huitième chapitre expose les projets que certains pays proposent dans le but d'améliorer leur système éducatif.

Ce qui retient l'attention, c'est le désir de transformer l'enseignement traditionnel en un enseignement qui favoriserait le développement des aptitudes et l'épanouissement des personnalités. Les gouvernements font face aux problèmes du passage de l'école à la vie active. Le chômage des jeunes s'accroît, affectant plus particulièrement ceux qui n'ont pas de certificats professionnels. Un autre problème généralisé est le manque de participation active des parents et des enseignants à la direction de l'école. La formation et le perfectionnement des enseignants préoccuppent également les ministères de l'Education. Mais la préoccupation majeure n'en demeure pas moins la formation professionnelle des jeunes et leur intégration au marché du travail.

Type de document: r

Etude des documents de
14 pays, membres de l'O.C.D.E.,
sur l'enseignement obligatoire

GILLES DEMERS

EDUQ 8570555

Etude des documents de 14 pays, membres de l'O.C.D.E., sur l'enseignement obligatoire

Gilles Demers
Service de la Recherche
Planification
Ministère de l'Education

14 avril 1980

SOMMAIRE

PAGE

Introduction 1

Les objectifs 3

La participation 10

Egalité des chances 14

Les programmes 18

Evaluation 28

La vie active 32

La formation des maîtres 38

Les projets 44

Conclusion 51

Introduction

Introduction

A la demande du ministère de l'Education du gouvernement du Québec, la Direction des Affaires sociales de la Main d'oeuvre et de l'Education de "l'organisation de coopération et de développement économiques" (O.C.D.E.) a fait parvenir les rapports de 14 pays, membres de cet organisme concernant l'enseignement de base obligatoire dispensé dans leurs écoles.

Les documents détaillent l'application des politiques d'éducation de l'enseignement obligatoire qui prévaut dans chacun de ces pays, soit: l'Allemagne (R.F.A.), l'Australie, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, l'Irlande, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Turquie.

Si l'on en juge par les thèmes communs traités dans chacun des textes, il se peut que ces pays aient eu à répondre à un questionnaire unique qui leur aurait été remis, semble-t-il, par l'O.C.D.E.

Les pages qui suivent sont un résumé des documents précités, résumé qui se veut le plus fidèle possible aux pratiques courantes de l'éducation et aux intentions d'innovation qui préoccupent les autorités scolaires de ces pays.

Les objectifs poursuivis dans ce présent exposé peuvent se formuler comme suit:

- connaître l'état de la situation des systèmes éducatifs dans ces pays en regard de ce qui se fait au Québec dans des domaines spécifiques;

- tirer de cette analyse des éléments qui puissent être soumis, à titre d'information, aux responsables québécois de l'éducation;
- à partir de ces données, favoriser, s'il y a lieu, chez nos éducateurs, l'esprit d'innovation dont certains pays font preuve dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les documents soumis par ces pays, constituent les données de base de ce travail. Leur analyse a permis de faire le choix de sept thèmes qui donnèrent lieu à autant de chapitres composant cette étude. Un huitième chapitre présente l'exposé succint de projets que certains pays proposent dans le but d'améliorer leur système éducatif.

Les thèmes choisis servent de grille de comparaison entre le système d'éducation du Québec et ceux des pays sus-mentionnés. C'est ainsi qu'il est présenté, dans chaque chapitre, à l'exception du 8ième, la situation du Québec sur un thème donné suivi de celle qui prévaut dans chacun des autres pays.

Les personnes intéressées à consulter les documents de chacun de ces pays, peuvent s'adresser au Service de la Recherche, secteur planification, ministère de l'Education, 8ième étage, Edifice "G", 1035, rue de la Chevrotière, Québec.

Chapitre I - Les objectifs

Chapitre I

LES OBJECTIFS

La distinction entre finalités et objectifs qui apparaît dans le document du ministère de l'Education du Gouvernement du Québec intitulé "l'Ecole québécoise" n'est pas aussi précise dans les documents présentés par les pays membres du l'O.C.D.E. En fait, les finalités sont généralement incluses dans l'exposé des objectifs de ces pays. Ces objectifs recoupent très souvent l'objectif général énoncé dans "l'Ecole québécoise" qui se lit comme suit:

> "permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen."

Il arrive cependant que certains pays apportent des particularités dans l'énumération de leurs objectifs qui, le plus souvent, s'imbriquent dans l'énumération des finalités du livre "l'Ecole québécoise". On remarque aussi que les objectifs se confondent avec les programmes au point qu'il devient difficile de faire une démarcation précise entre ces deux thèmes.

Enfin, d'autres pays n'ont pas fourni comme tels des objectifs mais ont décrit plutôt l'état de la situation qui prévaut chez eux en matière d'enseignement obligatoire. Il faut donc dans ces cas déceler les objectifs à travers les exposés qui les sous-tendent.

Ce premier chapitre présente un résumé des objectifs des 14 pays qui ont participé à l'enquête de l'O.C.D.E. sur les politiques de l'enseignement obligatoire dans leur système d'éducation respectif.

Allemagne (R.F.A.)

La complexité du système d'enseignement de la R.F.A. n'est pas due seulement au fait que chaque état (LANDER) a l'entière liberté et responsabilité de l'enseignement mais aussi parce qu'à l'intérieur de ces états, on fournit un éventail d'établissements publics et privés ayant leur propre système d'enseignement et chaque établissement scolaire a une vocation pédagogique particulière. C'est ainsi qu'on retrouve au primaire et au secondaire des institutions à caractère tellement différent qu'on doit nécessairement les nommer pour les spécifier. En Allemagne, on retrouve donc des écoles privées ou publiques telles que le GRUNDSCHULE - le HAUPTSCHULE - le GYMNASIUM - le REALSCHULE - le GESAMTSCHULEN - le FACHOBERSCHULE - le BERUFS FAFACHSCHULEN - le FACHSCHLEN. Et cette nomenclature n'est pas exhaustive.

Australie

Cette fédération est formée de 6 états et de 2 territoires. Chaque état a son système législatif qui lui est propre. Le Gouvernement fédéral est responsable de l'éducation mais chaque état offre un système complet de services éducatifs. Trois types d'écoles: publiques, indépendantes et catholiques. Chacune d'elles joue un rôle important. La commission des écoles voit à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, à l'égalité des chances, aux handicapés, aux défavorisés, et encourage un enseignement varié et rénovateur.

Les états ne précisent pas les objectifs mais déterminent l'objectif principal qui est de guider et d'aider à l'épanouissement de l'individu. Ce dernier doit savoir écouter, s'exprimer, lire et écrire, mesurer et calculer. Les écoles ont toutes les initiatives; elles décident et font l'évaluation.

Les écoles doivent s'adapter aux problèmes du chômage des jeunes, des mères qui travaillent, des mono-parentaux. De plus, la situation économique de l'Australie oblige les travailleurs qualifiés à se contenter d'emploi inférieur. Il n'y a donc pas de débouchés pour les jeunes.

Belgique

Le système éducatif de la Belgique a pour objectif d'aider l'individu à s'épanouir et à devenir un être autonome et à le rendre conscient de ses responsabilités familiales, professionnelles et sociales. L'élève est un individu à part entière à qui il faut donner une éducation globale et continue en lui assurant une formation intégrale, l'épanouissement intellectuel, un développement physique et qu'il faut l'intégrer aussi dans les groupes afin de développer chez lui le sens social. L'enseignement obligatoire est de 6 à 14 ans. On veut le porter de 5 à 16 ans.

Danemark

Le Danemark encourage la coopération de l'école avec les parents et offre aux élèves la possibilité d'acquérir des connaissances sans jamais, toutefois, leur imposer un enseignement. Quatre éléments forment la base de l'enseignement: connaissances théoriques, connaissances pratiques, méthodes de travail, formes d'expression. L'école doit offrir des possibilités égales à tous les enfants.

Espagne

L'Espagne vit actuellement une transformation politico-sociale importante, ce qui influence le système d'éducation. Une refonte en profondeur est décidée par le gouvernement mais pour l'instant, on applique la méthode traditionnelle où l'enseignement de base est le même pour tous, où la gratuité scolaire reste mitigée, où beaucoup d'écoles privées sont subventionnées de 75% à 100%, où l'inégalité des chances persiste encore entre les régions et surtout entre la zone rurale et la zone urbaine.

France

Parmi les pays membres de l'O.C.D.E., la France est la seule à présenter un rapport qui ne tient pas compte des thèmes traités par les autres pays tels que objectifs, différenciation, évaluation, etc. En effet, elle offre plutôt un contenu cognitif précis que doit acquérir la plupart des élèves au cours de leur scolarité obligatoire. L'objectif poursuivi a pour but de développer le savoir et le savoir-faire chez les élèves. La France propose donc comme projet un tronc commun de connaissances et de pratiques sur des thèmes précis tels que l'expression orale et écrite en français, connaissance de l'histoire, de la littérature, mathématiques, sciences expérimentales, etc. Le projet laisse toute latitude quant à l'emploi de la méthode pédagogique en autant, toutefois, qu'elle réponde à l'acquisition des biens culturels et intellectuels pour tous les jeunes. Le profil du jeune français d'aujourd'hui est décrit d'une façon fort intéressante dans le document remis par les autorités françaises à l'O.C.D.E.

Irlande

Ce pays veut mettre l'enfant en mesure de s'épanouir afin de devenir utile à la société. Il faut donc lui donner des principes religieux et moraux. Il doit aussi apprendre l'anglais, l'irlandais, les mathématiques, les arts et métiers, la musique et l'éducation physique.

Japon

Le système d'enseignement au Japon est actuellement en pleine transformation de sorte qu'il est impossible de connaître les retombées du nouveau système étant donné que la plupart des mesures entreront en vigueur pour le primaire en avril 1980 et pour le 1er cycle du secondaire, en avril 1981. Quant au 2e cycle du secondaire, les changements apparaîtront plus tard en 1983. Ce nouveau système a pour objectif de renverser la tendance actuelle qui accorde trop d'importance à l'acquisition de connaissances pour permettre, à l'avenir, de développer des aptitudes à la réflexion et au jugement personnel chez les élèves.

Norvège

La loi de 1969 de la Norvège ratifiait les données suivantes: - Développer les aptitudes intellectuelles et physiques - Donner une éducation chrétienne et morale - Collaborer avec les familles. Depuis 1977, on cherche plus l'élévation du niveau de conscience et de compréhension que la transmission des connaissances.

Pays-Bas

L'objectif est de préparer les élèves à jouer un rôle dans cette société et à développer toute la gamme des aptitudes de l'enfant. Ces objectifs sont envisagés en liaison avec le développement psychologique de l'enfant.

Portugal

L'enseignement obligatoire est en cours de révision actuellement. Il est donc difficile de faire le point de la situation à moyen ou à long terme. Les structures actuelles qui sont sujettes à des changements profonds se présentent donc comme suit: l'enseignement primaire d'une durée de 4 ans, le cycle complémentaire de l'enseignement primaire d'une durée de 2 ans, l'enseignement secondaire, enseignement télévisé, durée 2 ans.

Royaume-Uni

Les objectifs et les politiques sont les mêmes sur tout le territoire du Royaume-Uni à quelques nuances près. Ils comprennent l'amélioration des méthodes, le développement de la curiosité et de la vivacité de l'esprit, le respect des valeurs morales. Il faut, de plus, aider les enfants à comprendre le monde, à apprendre à bien utiliser la langue, à faire comprendre le bienfait du commerce et de l'industrie, à inculquer les notions de mathématiques, de sciences techniques, à enseigner l'histoire, les arts, la religion et à faciliter le développement des défavorisés. La responsabilité de ces objectifs relève des autorités scolaires locales.

Suède

Les grands objectifs sont de favoriser l'acquisition de certaines connaissances aux élèves et de développer leurs aptitudes de façon à en faire des adultes équilibrés et capables d'assumer leurs responsabilités. Il n'y a pas d'objectifs déterminés car on veut éviter la centralisation et le dirigisme. Chaque école a toute la latitude de modifier ses objectifs comme elle l'entend.

Turquie

Ce pays a eu d'énormes difficultés de scolarisation. L'enseignement obligatoire n'est que de 5 ans au primaire. A peine 49% poursuivent leurs études au secondaire. Il y a une distinction marquée entre la zone rurale et la zone urbaine où le taux de scolarisation est plus grand. Il y a un fort pourcentage d'échec et une forte concurrence à l'examen d'entrée à l'université. Le système pédagogique ne peut pas non plus remplir sa fonction de préparation à la vie. Les objectifs selon la constitution de l'Etat est de pourvoir aux besoins d'enseignement du peuple. L'Etat a proposé en 1977 un plan quinquennal qui prône l'égalité des chances et dont les principaux objectifs sont: développer les aptitudes, aider les enfants à acquérir les connaissances de base, les mécanismes, les attitudes pour devenir bons citoyens et les préparer à des carrières.

Chapitre II - La participation

Chapitre II

LA PARTICIPATION

Les documents des pays, membres de l'O.C.D.E., démontrent que les associations de parents prennent de l'ampleur mais n'ont pas encore droit au chapitre des décisions dans la direction de l'école. Une politique de collaboration des parents à la vie scolaire n'est pas encore structurée dans ces pays et ne va pas plus loin que la consultation.

Le Québec semble être le seul à promouvoir une politique dynamique et articulée dans ce domaine, ce qui le place indéniablement en figure de proue. La formation de comités de parents et de comités d'école dont la fonction est d'influencer les prises de décision du Conseil d'orientation et de la Direction d'école n'a pas son pareil dans la plupart des pays européens. Quelques pays scandinaves et le Royaume-Uni ont des politiques qui s'en approchent mais non de façon aussi articulée que celles du Québec.

Australie

Les parents commencent peu à peu à intervenir dans la gestion de l'école. Pour l'instant, ils participent aux programmes d'activités artistiques, de camping, d'apprentissage de lecture, d'artisanat et de musique. Certaines écoles organisent des cours et conférences sur la psychologie et l'éducation des enfants à l'intention des parents. Des manifestations sociales réunissent l'école et la famille et des relations plus étroites s'établissent avec des cercles de jeunes et

des associations de loisirs. En définitive, il y a recherche d'une communication et d'une collaboration plus étroite entre les parents et l'école.

Belgique

Les parents s'organisent en associations afin d'intervenir davantage dans la vie de l'école. Certains parents veulent s'immiscer dans le domaine pédagogique qui demeure pour l'instant la chasse gardée des enseignants.

Danemark

Dans le libellé de la loi sur ce que le Danemark nomme la "Folkeskole" concernant les objectifs, il est expressément mentionné que doit s'établir une coopération étroite entre l'école et les parents. Les questions soulevées entre les parents et les enseignants portent sur la structure des écoles, sur l'horaire, sur la qualité et la substance de l'enseignement et sur l'atmosphère scolaire. Les parents sont très critiques et demandent que l'on exige des enfants de plus grands efforts de travail et de discipline.

Espagne

La participation des parents est pour le moins inexistante et les associations de parents n'ont que très peu de pouvoir.

Irlande

L'école est souvent perçue comme un centre communautaire. Elle met ses locaux à la disposition de la communauté. Les associations de parents et d'enseignants soutiennent et fournissent des fonds pour leur école mais n'ont pas pour autant, de pouvoirs décisionnels quant aux directives d'enseignement.

Japon

Le nombre d'associations des parents et des enseignants grandit énormément et atteint presque toutes les circonscriptions scolaires du pays. En 1973, il y avait 44,743 associations. Les associations de parents et d'enseignants s'efforcent, dans leur coopération, de mieux faire coïncider l'enseignement scolaire et l'éducation dans la famille, d'orienter les élèves dans leurs activités parascolaires et d'améliorer le milieu éducatif dans chaque collectivité locale.

Norvège

Chaque école possède une commission mixte qui comprend des représentants des enseignants, du personnel non-enseignant, des parents et des élèves. Les représentants des parents sont élus par tous les parents dont les enfants fréquentent l'école. Ces commissions mixtes sont des organismes relativement nouveaux et il est difficile pour le moment d'évaluer dans quelle mesure les parents exercent une influence sur les écoles. De plus, chaque enseignant est tenu d'organiser plusieurs réunions annuelles avec les parents et de rédiger des rapports destinés aux familles.

Portugal

Une coopération de plus en plus étroite est établie entre les maîtres et les parents particulièrement à partir du niveau de la 2e phase du primaire.

Royaume-Uni

Les parents sont formés en association. Les écoles encouragent la formation de telles associations. Elles

cherchent à accueillir les parents dans leurs locaux. On organise des réunions de parents et des journées ouvertes. Les autorités scolaires envoient régulièrement des rapports aux parents et recommandent fortement d'utiliser des moyens nouveaux pour les faire participer plus activement à la bonne marche des écoles.

Suède

L'école occupe une place tellement importante dans la société et sur le marché du travail que ce sont les salariés et les ouvriers syndiqués qui suppléent aux parents dans le domaine des questions scolaires. L'école organise, toutefois, des réunions de parents en classe. Ces réunions ont lieu une fois l'an au niveau primaire et ont pour but d'informer et d'échanger des points de vue. Au niveau secondaire, les parents interviennent dans les options que doivent choisir leurs enfants. Le droit de choisir librement les matières à option est donc le seul pouvoir de décision légalement dévolu aux parents (et aux élèves). Ils ne participent pas à la direction de l'école. Cependant, de nombreux établissements scolaires ont créé des conseils de coordination mixte où sont représentés le personnel, les élèves et les parents.

Chapitre III - Egalité des chances

Chapitre III

EGALITE DES CHANCES

L'expression "égalité des chances" veut dire que tous les enfants ont droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de leur personnalité quelles que soient leur origine et leur religion. Tous les pays ont donc le devoir de protéger ce droit et de fournir l'aide et l'instrumentation nécessaires pour favoriser l'épanouissement de la personnalité des enfants de toutes les classes de la société et de toutes les races. Ce même droit doit être accordé aux défavorisés et aux handicapés.

Au Québec, la société comprend une minorité composée de groupes ethniques et autochtones, de gens défavorisés et d'handicapés. Le ministère de l'Education du Québec a élaboré des politiques pour venir en aide à ces différents groupes. Grâce à ces mesures, les autochtones ont droit de recevoir un enseignement dans leur langue.

Les groupes ethniques peuvent bénéficier d'enseignement de leur langue, de leur culture et de leur histoire.

En ce qui concerne les milieux défavorisés, le Québec a développé des services appropriés pour contribuer au développement et à l'épanouissement des jeunes.

Le Québec donne aussi aux handicapés des services pédagogiques, de l'aide personnelle et de l'instrumentation pour faciliter leur éducation et les intégrer dans la société en encourageant leur admission à l'école publique.

Les pays n'ont pas tous des groupes ethniques et autochtones à protéger comme le Québec, aussi s'attardent-ils plus spécifiquement aux problèmes des handicapés et des défavorisés.

Australie

Ce pays doit faire face à des problèmes semblables à ceux du Québec puisqu'il est composé, lui aussi, de groupes ethniques et autochtones. De plus, l'étendue du territoire accentue davantage le problème des défavorisés. En effet, il existe sur ce continent un grand nombre de zones isolées qui empêchent les enfants de ces régions de recevoir un enseignement adéquat. Il a aussi à faire face au problème de la discrimination envers les filles, ce qui entraîne une disparité dans l'égalité des chances entre les sexes. Sur ce dernier point, trois états, au moins, ont adopté des mesures visant à corriger les préjugés sexistes qui prévalent dans ce pays.

En ce qui concerne les groupes ethniques, les ministères de l'Education des états de l'Australie ont adopté, depuis 1976, une politique favorisant le pluriculturalisme sur le continent en octroyant des subsides accrus aux différentes classes d'immigrants.

Les élèves isolés et disséminés sur le territoire de l'Australie forment la classe des défavorisés. Le gouvernement a mis sur pied des services d'enseignement par correspondance comprenant des moyens audiovisuels et des matériels d'accompagnement afin de rejoindre le plus grand nombre possible d'enfants isolés. Le nombre de professeurs itinérants a aussi augmenté afin de répondre à l'aide dont ces enfants ont besoin en éducation.

De plus, des cours de vacances ont été organisés pour eux, et des établissements d'enseignement d'internat au niveau primaire à des coûts réduits.

Les élèves aborigènes ont un taux de scolarisation très faible par rapport à l'ensemble des australiens. Les autorités ont donc pris des mesures pour organiser un enseignement spécial tel que l'instauration de programmes bilingues, la formation de maîtres aborigènes et la création d'auberges de jeunesse et des centres urbains.

Il est laissé à chaque état de traiter le problème des handicapés. Les ministères de l'Education ont une conception de solution qui diffère dans chaque état. Ainsi certains états veulent intégrer les handicapés dans les écoles ordinaires et d'autres croient préférable de les maintenir dans des institutions spécialisées. Il est donc assez difficile d'avoir une vue d'ensemble sur les services éducatifs offerts aux enfants handicapés en Australie.

Belgique

La Belgique a formé des classes de rattrapages formées d'équipes de psychopédagogues pour les défavorisés. Malgré tout, les échecs sont élevés et l'abandon de l'école a lieu généralement vers l'âge de 14 ans.

Norvège

Un système d'écoles spéciales géré par l'Etat est mis en place en Norvège pour les handicapés et est implanté dans les écoles ordinaires de sorte que les handicapés peuvent être intégrés graduellement.

Portugal

On a construit des établissements d'enseignement spécialisé pour les enfants aux déficiences visuelles et auditives de même que pour les débiles mentaux et ceux qui souffrent de troubles moteurs. Ce sont des classes spéciales en annexe à l'école ordinaire.

Suède

Les écoles pour les enfants qui souffrent d'handicaps divers ne relèvent pas des municipalités comme c'est le cas pour les écoles ordinaires mais sont pris en charge dans des établissements scolaires spéciaux par l'administration centrale.

Chapitre IV - Les programmes

Chapitre IV

LES PROGRAMMES

L'application des programmes d'étude des pays membres de l'O.C.D.E. relève soit directement de l'autorité gouvernementale ou soit de la direction scolaire locale, dépendant de la politique du ministère de l'Education de chacun de ces pays. Dans le premier cas, la direction scolaire locale s'en tient aux directives de l'administration centrale de l'éducation tandis que dans l'autre cas, l'initiative et la latitude de l'application de programmes-cadre formulés par l'Etat sont confiés totalement à l'administration scolaire locale. Cependant ces deux extrêmes ne sont pas toujours aussi tranchés.

Au Québec, on sait que l'adoption de programmes-cadre, mise en application depuis une décennie, a conduit à une situation problématique à cause de la trop grande généralité des objectifs. Le ministère de l'Education propose maintenant, tout en respectant le principe de plans-cadre, des programmes d'étude plus précis et plus clairs, tout en laissant à l'école l'initiative de leur adaptation et de l'application selon les besoins des élèves de tous les niveaux. Ces programmes précisent les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient avoir atteints à tel âge ou à tel niveau.

Le ministère définit donc des programmes spécifiques pour l'ensemble des écoles du Québec. Ces programmes rencontrent les exigences de formation de base. Il revient à chaque milieu, toutefois, de compléter ou d'enrichir les programmes prévus pour l'ensemble du Québec.

Il serait intéressant, après avoir exposé la situation du Québec sur la question des programmes d'étude, de connaître celle des pays membres de l'O.C.D.E.

Allemagne (R.F.A.)

Le primaire

Les écoles primaires sont des écoles communes appelées GRUNDSCHULEN. Elles comportent quatre années d'étude sauf à Berlin et à Hambourg où les études durent six ans. Ces écoles sont destinées à inculquer aux enfants les connaissances de base pour des études ultérieures et en tenant compte, à la fois, du développement des aptitudes de l'enfant.

Ce programme comprend les matières obligatoires suivantes:

- initiation à la lecture et à l'écriture de la langue allemande
- introduction à la sociologie, à l'histoire, à la géographie, à la biologie, à la physique et à la chimie
- les mathématiques, l'instruction religieuse, la musique, le dessin, la couture, les travaux manuels et l'éducation physique.

Les enfants ont de vingt à trente heures de cours par semaine.

Le secondaire

Les HAUPTSCHLEN sont des établissements d'enseignement secondaire qui vont de la cinquième à la neuvième année.

Les matières inscrites au programme sont:

- la langue allemande
- les langues étrangères

- les mathématiques
- la physique
- la chimie
- la biologie
- la géographie
- l'histoire
- la sociologie
- l'instruction religieuse
- la musique
- le dessin
- l'éducation physique

L'horaire des cours par semaine varie entre trente et trente-trois heures.

La République fédérale allemande comporte aussi plusieurs établissements d'enseignement secondaire à vocations différentes. Il serait trop long d'exposer les programmes de chacun de ces établissements. Ces écoles dispensent en général le même programme que dans les HAUPTCHULEN mais comportent une spécialisation dans un domaine donné.

Australie

Le Gouvernement de l'Australie réorganise son système d'éducation en fonction du phénomène de l'immigration massive des dernières décennies. C'est pourquoi les programmes traditionnels sont réévalués et en voie de révision. Le projet, proposé par le Centre de développement des programmes, devra permettre de savoir s'il est possible ou souhaitable d'établir un programme commun aux écoles australiennes et de s'accorder sur un ensemble de valeurs, de connaissances et de techniques à enseigner à tous les enfants. Actuellement, le programme de base est établi par chaque réseau scolaire de chaque école, en fonction de sa conception de l'éducation. En général,

une très grande latitude est laissée aux écoles dans l'interprétation des directives générales et elles ont la possibilité d'offrir des options et de fixer les méthodes d'enseignement.

Les matières de base enseignées dans les écoles primaires élémentaires sont: les rudiments de l'expression orale et écrite (s'exprimer, lire, écrire et comprendre), les éléments d'arithmétique, l'enseignement de la morale, l'éducation civique et les activités créatives (danse, dessin, travaux manuels, etc.) et l'hygiène. Dans les cours moyen et supérieur de l'enseignement primaire, les matières enseignées sont: l'anglais (développement des mécanismes de base de l'expression et de l'acquisition des connaissances), les mathématiques, l'éducation civique, des éléments de sciences naturelles, la musique, le dessin, le travail manuel, l'éducation physique et l'hygiène. Certaines écoles offrent des cours facultatifs d'éducation religieuse, et de diverses matières telles que les langues étrangères et la musique instrumentale. Etablir un programme de base signifie non pas que tous les élèves vont suivre des cours identiques mais plutôt que des objectifs généraux seront proposés à tous les élèves.

Belgique

Les programmes sont élaborés et revus régulièrement par des commissions gouvernementales composées de membres de l'administration, du service d'inspection et du personnel.

Le programme comporte un tronc commun au début de l'enseignement secondaire pour se terminer par un plus grand nombre d'options. Devant l'éventail des options offertes, trois attitudes sont possibles: "ou bien les élèves sont libres de composer leur horaire; ou bien ils ont cette

liberté, tout en incluant nécessairement dans leur horaire certaines branches comme la langue maternelle, une langue étrangère, les mathématiques, les sciences qu'ils peuvent choisir selon leurs capacités; ou bien, le choix est limité en ce sens que si l'on a choisi telle branche, on doit nécessairement choisir telle autre."

Danemark

Les matières sont réparties en un tronc commun obligatoire pour tous les élèves et pour toutes les écoles. "Un autre tronc commun est obligatoire pour les écoles mais facultatif pour les élèves et enfin, un certain nombre de matières sont offertes en options aux élèves." Le contenu concret de chaque leçon sera choisi par chaque enseignant de concert avec les élèves.

"Les classes 1 à 7 étudient 15 matières et ne comportent ni examens, ni notes. Dans les classes 8 à 10, il peut y avoir 26 matières différentes. Des examens doivent être organisés pour sept matières, et facultatifs pour quatre autres et pas d'examens pour les quinze matières restantes."

Espagne

Au premier degré de l'enseignement obligatoire, (6-10 ans) le programme est à caractère essentiellement formatif et comprend:

- la connaissance de la langue espagnole
- les fondements de la culture religieuse
- la connaissance des réalités du monde social et culturel
- la connaissance élémentaire des sciences physiques et mathématiques
- la formation à des activités pratiques et à la préparation du passage au secondaire ou à la formation professionnelle

Au second degré (11-13 ans), le programme comprend:

- langue espagnole, étrangère
- mathématiques et sciences de la nature
- sciences sociales
- instruction religieuse
- éducation physique et sports
- éducation artistique
- formation pré-technique

Le programme élaboré est commun à tous les établissements qui dispensent l'enseignement général de base.

Irlande

Le ministère de l'Education élabore les programmes du primaire et supervise le programme d'enseignement secondaire, assisté dans ce dernier cas par une commission de programmes. Une forte proportion d'élèves abandonne leurs études à plein temps à la fin du premier cycle du secondaire. On offre à ces derniers des cours à temps partiel de préparation à la vie active et à la formation professionnelle.

Japon

Le système d'enseignement au Japon est en pleine transformation. Les programmes sont modifiés en conformité avec ces changements.

Au primaire et au premier cycle du secondaire, dont les programmes entreront en vigueur en avril 1980 et 1981, une importance plus grande est accordée à la formation morale et à l'éducation physique, à l'assimilation des éléments essentiels dans chaque discipline. On espère, pour ce faire, stimuler les élèves à la création. Une diminution du nombre moyen d'heures de classe est proposée dans chaque discipline. Le contenu est ramené aux éléments

essentiels afin de permettre à chaque école et à chaque enseignant de faire preuve d'initiative et d'esprit novateur.

Au second cycle du secondaire, le programme entrera en vigueur en avril 1983. Ce programme veut favoriser les initiatives de chaque école et de chaque enseignant. A cette fin, un plan d'études prescrit des normes générales dont l'application est laissée à la discrétion des écoles et des enseignants. Un enseignement, adapté à la personnalité et aux aptitudes de chaque élève permettra à celui-ci de mener à l'école une vie plus libre. Enfin, la formation morale et religieuse sera mise de l'avant et un horaire plus souple sera adopté.

Norvège

Le ministère de l'Education de la Norvège a présenté dans un livre blanc,un plan directeur élaboré par un Conseil dépendant du ministère nommé "Mønsterplan". Ce plan directeur laisse aux écoles et aux enseignants une très grande liberté pour décider de l'organisation et du développement de l'enseignement, des méthodes et du matériel à utiliser. C'est le "Mønsterplan" qui fournit le cadre de l'enseignement obligatoire et le temps alloué aux différentes matières pour chaque année. Il indique les objectifs généraux de l'enseignement dans chaque discipline et les approches pédagogiques susceptibles d'être utilisées. Chaque administration scolaire locale choisit les ouvrages scolaires et le matériel pédagogique parmi ceux approuvés par le Conseil pour l'enseignement obligatoire.

Portugal

Les programmes d'étude des niveaux primaire et secondaire ont été réaménagés depuis 1975. L'enseignement pri-

maire se divise maintenant en deux plans. Le programme comprend pour la première phase: activité d'éveil, milieu physique et social, le portugais, les mathématiques, expression plastique, expression gestuelle, musique et expression dramatique, éducation physique, religion et morale (facultatif).

Les matières de la deuxième phase se lisent comme suit: portugais, mathématiques, milieu physique et social, santé, expression plastique, éducation physique, éducation musicale, religion et morale (facultatif).

L'enseignement secondaire comprent les disciplines suivantes: portugais, langue étrangère (français, anglais, allemand), mathématiques, sciences de la nature, études sociales, histoire, éducation visuelle, travaux manuels, éducation musicale, éducation physique, morale.

Ce programme du secondaire a été reformulé selon les principes de base suivants:

- l'école en tant qu'agent de transformation plutôt que comme moyen de transmission de base
- réalisation d'un apprentissage fondamental en partant d'une gamme d'activités permettant de répondre aux besoins et intérêts divers
- programmes dont la flexibilité soit adaptée à la réalité
- importance capitale attribuée au développement des facultés d'analyse et de synthèse et visant à stimuler la créativité, la libre critique, le sens de la responsabilité et l'intégration dans le groupe.

Royaume-Uni

Les programmes d'étude ne sont pas régis, ni par des lois, ni par des règlements de l'administration centrale. Ce sont les autorités scolaires locales et la direction

des établissements qui mettent au point les programmes. L'administration des programmes est confiée aux directeurs d'école et au corps enseignant. Un Conseil des écoles, créé par le secrétaire d'Etat à l'enseignement et à la science, a pour mandat d'encourager la recherche et le développement des programmes scolaires et de superviser les examens organisés par les écoles.

En raison de l'intérêt que les rapports entre l'école et le monde industriel ont suscité en Angleterre, le Conseil des écoles a entrepris d'importants projets sur l'élaboration de programmes de préparation à la vie active. Afin de susciter l'intérêt des élèves au monde de l'entreprise, on inclut, au niveau secondaire, des leçons sur l'industrie et sur son importance économique et sociale.

Suède

Le principe fondamental dont s'inspire l'école obligatoire est de dispenser un enseignement homogène d'une durée de neuf ans sans différencier les élèves suivant leurs résultats ou leurs aptitudes scolaires.

Au niveau supérieur, (les trois dernières années de l'enseignement primaire), plusieurs cours de langue et de mathématiques sont offerts au choix et les élèves peuvent aussi s'inscrire à une section à option qui comprend quatre orientations différentes: langues, lettres, enseignement ménager et enseignement technique. L'élève et ses parents sont libres de choisir entre les cours et les sections à options et c'est à eux qu'il appartient de prendre les décisions.

"En revanche, les élèves désireux d'entrer dans l'une des écoles secondaires (qui dispensent diverses filières d'études d'une durée de quatre, trois et deux ans ainsi que des cours spéciaux de durée variable), doivent déposer

un dossier de candidature. Les notes et l'expérience pratique antérieure donnent droit à des points d'avance."

"Voici comment est organisé l'enseignement primaire. La plupart des écoles primaires ne dispensent pas les trois niveaux d'enseignement. Le plus souvent, les niveaux élémentaire et intermédiaire sont groupés dans un établissement et le niveau supérieur est dispensé dans une école distincte, dite école primaire supérieure. Mais l'enseignement primaire peut être organisé de plusieurs façons différentes, comme en témoigne la liste suivante, qui date de 1972:

- niveaux élémentaire et intermédiaire
- niveau intermédiaire
- niveau élémentaire
- niveaux élémentaire, intermédiaire et supérieur
- niveaux intermédiaire et supérieur
- niveaux élémentaire et supérieur
- niveau supérieur
- autres groupements

En principe, les élèves des niveaux élémentaire et intermédiaire ont un seul instituteur par classe, alors que ceux du niveau supérieur ont des professeurs spécialisés par matière qui se chargent aussi d'élèves plus jeunes, par exemple, pour le travail manuel et la musique."

Chaoitre V - Evaluation

Chapitre V

EVALUATION

L'évaluation a pour but de connaître généralement le degré de rendement scolaire d'un élève. Au Québec, cette notion a un sens plus large et ne se limite pas uniquement au domaine de l'apprentissage des élèves mais également à l'appréciation de la performance des institutions scolaires, des écoles, du rendement des maîtres et des programmes. Tous ces domaines déterminent effectivement la qualité de l'enseignement. C'est pourquoi le ministère de l'Education, les commissions scolaires, les écoles et le personnel enseignant se partagent, au Québec, la responsabilité de l'évaluation.

En plus des examens, le Québec utilise plusieurs moyens pour faire un relevé des plus précis sur les résultats d'apprentissage des élèves. Ce sont les tests, les travaux dirigés, les rapports d'activité, etc. Avec ces résultats, il est possible de porter un jugement de valeur des plus fidèles sur la qualité du rendement scolaire des élèves.

Il n'en est pas de même chez les pays membres de l'O.C.D.E. qui ne détaillent pas de façon aussi exhaustive les processus d'évaluation. Ils s'en tiennent généralement à évaluer le rendement scolaire de chaque élève et il revient, dans la plupart des cas, à l'enseignant de faire ce relevé. Très souvent aussi, l'évaluation est liée aux résultats des examens de fin d'année ou fin d'études. En définitive, l'évaluation est un terme qui veut dire, dans l'esprit de ces pays, les épreuves ou les examens donnés aux élèves et sur lesquels

un jugement de valeur est porté et une notation attribuée.

Australie

Suivant les états, des épreuves différentes sont organisées à divers niveaux. Ces épreuves ont généralement pour but de contrôler jusqu'à quel point certains objectifs du programme sont atteints.

Le Gouvernement australien a créé, en 1975, un Conseil australien de la recherche pédagogique dont le but est de faire une étude sur l'évaluation à l'échelle nationale de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mais au moment où paraît ce document, le résultat de cette étude n'a pas été encore diffusé.

Par contre, la Commission des écoles de l'Australie souligne la nécessité de faire une évaluation collective de l'enseignement dans les écoles, évaluation à laquelle doivent coopérer tous les enseignants, les parents et les élèves.

Danemark

Ce pays interprète la notion d'évaluation au sens d'examens. Les examens se ramènent à deux niveaux: l'examen de fin d'études du primaire et l'examen de fin d'études supérieures. Chaque élève peut décider à son gré, de passer un examen sur une ou plusieurs matières particulières. L'élève assisté de ses parents peut décider dans quelles matières il se présentera à l'examen. Il n'y a plus d'échec. Chaque élève choisit son examen et le résultat est inscrit en tant qu'information sur son degré d'acquisition de connaissances théoriques et pratiques. Les résultats sont de deux types différents. Il y a notes pour le travail, il y a notes pour l'examen. Ces résultats sont remis aux parents, aux employeurs ou chefs d'entreprise.

Espagne

Comme l'enseignement en Espagne est uniforme, il n'existe pas d'instrument permettant d'évaluer le système éducatif dans son ensemble. L'évaluation est faite par les professeurs des écoles.

Irlande

L'évaluation des programmes scolaires et de la qualité de l'enseignement relève du ministère de l'Education qui confie cette tâche à son service d'inspection scolaire. Le Centre de recherche pédagogique de l'Irlande a mis au point deux séries d'épreuves destinées aux écoles primaires et secondaires afin d'évaluer:

- le niveau de connaissance des élèves dans des matières fondamentales: irlandais, anglais et mathématiques
- le degré d'acquisition des élèves des objectifs du programme d'étude dans certains domaines.

Norvège

La notation et les examens ont été abolis au niveau primaire et leur utilisation réduite au niveau supérieur. Une forte pression est faite afin d'abolir complètement la notation et les examens à ce niveau.

Pays-Bas

Il n'y a pas d'évaluation proprement dite dans ce pays étant donné qu'il n'y a pas d'objectifs généraux. Les objectifs de chaque discipline et de chaque type d'école ne peuvent être comparés entre eux. Aucune évaluation systématique ne peut donc être faite. Actuellement, une recherche est faite pour trouver le moyen de définir et d'évaluer les objectifs minimaux de l'ensei-

gnement primaire.

Portugal

L'évaluation est continue. Il y a des épreuves partielles, des tests de rendement, des fiches individuelles et des notations. L'examen final donne droit à un certificat d'étude primaire.

Royaume-Uni

L'évaluation des résultats des élèves incombe aux professeurs, aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques, aux autorités locales et aux commissions d'examens nationales ou régionales. L'évaluation mesure le niveau de connaissances théoriques et pratiques atteint par les élèves.

Suède

Aucun examen ne sanctionne le primaire. Quant au secondaire, il n'existe pas d'évaluation systématique de même qu'il n'existe pas de comparaison entre un établissement et un autre. Il semble que ce soit les syndicats qui s'opposent à l'évaluation. Ce sont les enseignants qui décident de leurs méthodes pédagogiques et de la notation.

Turquie

Les échecs sont étudiés par le Conseil des professeurs.

Chapitre VI - La vie active

Chapitre VI

LA VIE ACTIVE

La vie active, dans ce contexte, correspond à la période de la vie d'un adolescent qui quitte l'école pour entrer sur le marché du travail. Le passage du milieu scolaire à la vie active apporte des préoccupations d'ordre économique et social. En effet, trouver de l'emploi à une jeunesse de plus en plus scolarisée dans des milieux de travail de plus en plus mécanisés, amène des problèmes d'adaptation entre ces deux mondes.

Afin de faciliter à un grand nombre d'étudiants qui quittent l'école au secondaire d'acquérir une formation leur permettant d'obtenir un emploi, le ministère de l'Education du Gouvernement du Québec met sur pied des programmes de formation professionnelle adéquats. Ces programmes présentent deux voies d'accès au marché du travail; l'une appelée programme de formation professionnelle "long" et l'autre, programme de formation professionnelle "court".

Le programme de formation professionnelle "long" comporte 5 années de scolarité de formation générale dans lequel un élève peut choisir à raison de 1 à 2 blocs en 4ième année et jusqu'à 4 blocs en 5ième année, des cours de formation professionnelle. Le ministère étudie, à l'heure actuelle, la possibilité d'offrir, aux élèves inscrits aux cours de formation professionnelle long, une année de prolongation.

En ce qui concerne le programme de formation professionnelle "court", des cours fondamentaux de formation

générale seront offerts aux élèves qui ont des aptitudes pour les apprentissages concrets et qui désirent trouver du travail après la 4ième année. Cet enseignement professionnel assure l'acquisition d'une formation générale par le concret et la préparation immédiate au marché du travail.

L'accès des jeunes au marché du travail est devenu, semble-t-il, un problème crucial à l'échelle mondiale. Chaque pays doit dispenser un programme d'enseignement professionnel car, de plus en plus, les jeunes quittent l'école dès le cours obligatoire terminé pour gagner leur vie.

Vu l'importance particulière que revêt l'éducation pour l'activité professionnelle et la vie active, il serait intéressant de connaître les mesures prises par les pays membres de l'O.C.D.E. sur cet épineux problème.

Allemagne (R.F.A.)

Le système éducatif allemand tend à améliorer la formation professionnelle en prolongeant d'une année la scolarité à plein temps. Les opinions, sur cette initiative, sont fortement partagées par les entreprises et les milieux d'affaires ainsi que par les parents et les élèves.

Le système éducatif en formation professionnelle permet d'acquérir une multitude de qualifications pour accéder au corps d'emploi. L'entrée sur le marché du travail ne posait pas de problèmes dans les années 1960 et même au début de 1970 car le système d'emploi était caractérisé par une extension économique et un manque de main-d'oeuvre général durant cette période. Cette

situation favorable a permis d'accueillir tous les diplômés et même des jeunes qui n'avaient pas de certificat professionnel. La majorité pouvait espérer faire une carrière durant toute leur vie.

Mais après 1973, les structures financières changent et apparaît une augmentation du chômage. Les conditions de travail changent aussi en profondeur au point que les qualifications ne suffisent plus pour toute la durée d'une vie et que les diplômés universitaires devront exercer des activités qui ne correspondent pas toujours à leur formation. Il s'ensuit alors que ceux qui n'ont pas de certificats professionnels ne peuvent se trouver de l'emploi.

Une concertation entre le système de l'éducation et les employeurs est à réviser. Le premier dispenserait des connaissances sur le monde économique et le travail et le second devrait accepter de mettre l'accent sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir sanctionné par un diplôme.

Australie

Le problème de la vie active n'est pas traité tel quel dans le document de ce pays mais on en fait allusion au chapitre de "l'environnement en évolution" où il est dit: "Les transformations majeures dont on perçoit l'effet sur l'enseignement en Australie sont les problèmes de plus en plus graves du chômage structurel des jeunes et la modification des attitudes et des rôles traditionnels dans la communauté... On prévoit qu'il y aura de plus en plus de travailleurs très qualifiés qui, pour se maintenir dans la population active, seront obligés de se contenter d'emplois d'un niveau inférieur à leurs qualifications, ce qui aggravera d'autant les difficultés des jeunes au sortir de l'école."

Belgique

Le passage de l'école à la vie active n'offre pas une image très satisfaisante. La formation professionnelle est donnée à l'école et par l'école sans aucun lien avec le secteur industriel ou économique. Cependant ces dernières années, des stages de deux semaines ou plus ont été mis sur pied mais ne remportent pas le succès escompté car l'industrie et les "PME" ne sont pas en mesure d'organiser et de maintenir, en permanence, ces stages.

Danemark

L'opinion danoise, aussi bien chez les élèves que chez les travailleurs, est que l'école semble fermée à la société. Pour tenter d'y remédier, on a introduit, dans le tronc commun des cours, deux nouvelles matières, l'une obligatoire, "l'étude de la société contemporaine", et l'autre facultative, "l'étude des professions".

L'étude de la société contemporaine porte sur les questions, les problèmes et les conflits qui agitent la société d'aujourd'hui. On veut ainsi ouvrir l'école à la société afin que les élèves soient informés de ces problèmes et de ces conflits afin d'éviter de devenir les victimes d'une exploitation éventuelle.

L'étude des professions étudie la formation requise et les conditions pour entrer sur le marché du travail. Les écoles organisent des visites d'une courte durée et des stages de formation dans des entreprises et des commerces. Des brochures d'information, fournies par l'association patronale, sont diffusées aux élèves afin de les renseigner sur le commerce et l'industrie.

Norvège

Le Gouvernement norvégien s'engage à assurer des

études ou un emploi à tous les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans. Les élèves qui quittent l'école après le secondaire ou qui abandonnent leurs études s'inscrivent au service de l'emploi qui se charge de trouver individuellement un emploi. Pour ceux qui ont du mal à se placer, le service propose des cours préparatoires sur le lieu du travail, dans des ateliers subventionnés. Le chômage en Norvège représente environ 3% des travailleurs.

Royaume-Uni

L'enseignement scolaire a été trop abstrait et visait trop à préparer les élèves à des carrières libérales. Les enseignants n'étaient pas préparés à produire des programmes en rapport avec les besoins des employeurs. Aussi, le passage de l'école à la vie active soulève de graves difficultés.

Le Secrétaire d'Etat à l'enseignement et à la science se penche sur ce problème afin de trouver une solution pour faciliter les relations entre l'école et les milieux industriels. Pour ce faire, une enquête spéciale a été instituée pour savoir si les écoles donnent aux élèves une information appropriée sur la vie économique, sociale et sur le rôle de l'industrie, du commerce et des syndicats, si des stages pratiques et des visites des entreprises sont organisés, et si les entreprises locales sont consultées pour participer au développement des programmes scolaires.

Suède

La formation professionnelle, en Suède, est désormais facultative. Le programme scolaire ne prévoit plus aucun cours de formation professionnelle pendant la durée de la scolarité obligatoire. Cette situation a créé des

difficultés car les adolescents qui n'ont qu'un niveau de formation primaire ne sont plus demandés sur le marché du travail. La récession économique aggrave davantage ces difficultés. Pour y remédier, l'Etat subventionne, depuis 1977, des cours de formation professionnelle accélérés pour les jeunes chômeurs de 16 à 19 ans.

On a créé aussi un "Conseil de coopération entre l'école et le monde du travail" qui doit, en collaboration avec le bureau de placement local, essayer d'entrer en relation avec les adolescents sans travail pour les amener à poursuivre des cours de formation professionnelle "courts". Il est recommandé de rendre ces cours de formation professionnelle, obligatoires.

Chapitre VII - La formation des maîtres

Chapitre VII

LA FORMATION DES MAITRES

Selon le document d'orientation concernant la certification des enseignants, publié par la direction générale du développement pédagogique (D.G.D.P.) du ministère de l'Education du gouvernement du Québec, les programmes de formation des maîtres, sous la responsabilité des universités, se situent à trois niveaux académiques différents:

- les programmes de maîtrise
- les programmes de baccalauréat
- les programmes de certificat.

Les programmes de maîtrise débouchent sur une certification pour les niveaux primaire, secondaire et collégial.

Les programmes de baccalauréat ont pour objectif de préparer les maîtres du pré-scolaire, du primaire et du secondaire général et professionnel.

Les programmes de certificat comportent des cours de nature psycho-pédagogique et conduisent à une certification pour les niveaux primaire, secondaire et collégial.

La voie régulière pour obtenir une autorisation légale d'enseigner est de compléter à plein temps dans une université du Québec un programme approuvé de formation des maîtres.

Les pays membres de l'O.C.D.E. traitent de la question

de la formation des maîtres en se référant soit à la formation proprement dite, soit au rôle ou à la mission que remplit l'enseignant dans sa fonction. Dans ce deuxième cas, très souvent la formation est implicite et orientée vers l'individualisation de l'enseignement et l'épanouissement des aptitudes des élèves.

Australie

Depuis plusieurs années, les instituteurs commençaient immédiatement leur carrière en sortant de l'université sans avoir reçu de formation pédagogique. Depuis peu, cependant, les instituteurs des écoles doivent avoir suivi une formation pédagogique. De plus, des activités de formation en cours d'emploi ont été organisées et remportent un grand succès auprès des enseignants. L'organisation des programmes est assurée par des comités régionaux et par les Etats. Ces activités de formation en cours d'exercice semblent devoir devenir un processus permanent de perfectionnement des maîtres.

Le Gouvernement australien a institué une enquête, en juillet 1978, pour connaître les aspects qualitatifs de la formation des enseignants. Tous les Etats ont coopéré à cette enquête et un rapport a été remis à la fin de l'année 1979.

Belgique

Le document belge ne présente que des doléances de la part des enseignants qui apparaissent traumatisés devant l'évolution de la nouvelle génération et face à l'esprit critique des parents et de la collectivité. Les enseignants ne sont pas formés pour faire face à cette nouvelle situation et un sentiment d'insécurité les envahit. Il semble que le gouvernement n'ait pas prévu de programmes de

recyclage pour remédier à cette situation

Danemark

Le document, présenté par ce pays, ne parle que du rôle de l'enseignant et non de sa formation professionnelle. On doit donc présumer que la formation des maîtres est une chose acquise. Il semble bien que la formation de l'enseignant s'ajuste à l'évolution de la nouvelle génération puisque ce dernier favorise l'activité autonome des élèves, crée un climat d'ambiance en classe, conseille les élèves et les parents sur le choix de programme, aide les élèves en difficulté, etc.

Espagne

Règle générale, l'enseignement primaire est dispensé par les anciens instituteurs. Les nouveaux professeurs ont reçu leur formation dans les "Instituts universitaires de Formation au Professorat de l'Enseignement général de Base", après 3 années d'études. Ces instituts ont remplacé les Ecoles Normales mais en réalité ce n'est que le nom qui est changé car ce passage n'a pas entraîné, en fait, d'innovations significatives. Tous les professeurs reçoivent donc le même type de formation.

Pour enseigner à titre permanent, dans les établissements d'Etat, les enseignants doivent passer un concours auquel peuvent se présenter aussi les diplômés des universités qui ont obtenu le certificat d'Aptitude pédagogique.

Depuis 1970, une politique de recyclage et de perfectionnement a été instaurée pour les enseignants en fonction afin de répondre aux exigences des nouvelles techniques, méthodes et disciplines de l'heure. Cette initiative n'a pas apporté les résultats escomptés car les programmes et les professeurs qui dispensaient ces cours, n'étaient pas

toujours inspirés par l'esprit de la réforme. Malgré tout, cette initiative a permis de changer la mentalité des enseignants et de s'adapter un peu plus à l'évolution en cours. Les maîtres enseignants qui sortent des universités sont de plus en plus qualifiés pour répondre à ce nouveau contexte.

Norvège

Le document de la Norvège ne fait pas mention de la formation acquise par l'enseignant mais parle plutôt de son rôle auprès des élèves. En fait, son rôle est varié: aider les élèves à s'épanouir, encourager les travaux de groupe, établir des rapports plus personnels avec les élèves, etc.

Portugal

Les instituteurs de l'enseignement primaire sont formés dans des écoles normales qui décernent les diplômes de professeurs. Ces écoles normales ont subi des changements profonds au cours des dernières années. Le programme de formation a été allongé d'une année, c'est-à-dire à trois ans. On prévoit dans un proche avenir que les écoles normales actuelles auront le statut d'écoles normales supérieures.

La formation continue des enseignants a suscité un vif intérêt de la part des responsables de la mise en vigueur des nouveaux programmes de l'enseignement primaire. Ces programmes apportent un changement profond des méthodes d'enseignement et des contenus à l'apprentissage. La formation continue se déroule en régime de volontariat et est ouverte à tous les enseignants. Cet enseignement continu comprend diverses modalités"comme des textes envoyés aux maîtres afin de les éclairer sur les questions et problèmes susceptibles de se poser, textes concernant les fondements de la psychopédagogie, rencontres, débats ou communications à la radio, émissions

radiophoniques et de télévision, choix de livres pour les bibliothèques pédagogiques régionales et publication de livres."

Afin d'évaluer cette formation, une fiche de contrôle est envoyée aux instituteurs pour une auto-analyse et un questionnaire leur est adressé portant sur la critique du programme de formation continue et le succès obtenu.

Royaume-Uni

Pour devenir enseignant dans une école publique, les candidats doivent obtenir un certificat d'aptitude pédagogique. Le programme comprend des cours sur l'histoire de l'éducation, la psychologie, la sociologie, les principes pédagogiques sur l'adaptation des méthodes d'enseignement et un stage pratique dans des écoles. Le candidat reçoit le diplôme de "Bachelor of Education" (BED). Ce cycle dure 3 ans mais peut être complété facultativement par une 4ième année d'étude.

Les élèves titulaires d'un diplôme universitaire autre que celui de BED doivent suivre un cours de niveau post-gradué d'une durée d'un an pour obtenir le droit à l'enseignement.

Suède

Le document suédois insiste plus sur la mission de l'enseignant que sur sa formation professionnelle. En effet, les autorités scolaires suédoises attachent une grande importance au rôle socio-pédagogique de l'enseignant. Par contre, sa profession tend à la spécialisation de sorte que l'enseignant est confiné exclusivement à dispenser des cours et peut difficilement remplir son rôle social de formateur.

Un organisme de recherche tente à rétablir la situation en proposant l'organisation d'équipe de travail pour les enseignants, la préparation et la dispensation de cours en commun.

En ce qui a trait à la formation professionnelle, l'enseignant recevait une formation en fonction des 3 stades de l'enseignement soient les niveaux élémentaire, intermédiaire ou supérieur. L'enseignant devait se spécialiser à l'un de ces niveaux. Une commission spéciale a été chargée de présenter une étude sur la spécialisation de la formation des enseignants. La commission propose d'uniformiser les programmes et insiste pour que les futurs enseignants obtiennent une certaine expérience pratique durant leurs cours.

Turquie

Ce pays propose une nouvelle politique de formation des enseignants qui se lit comme suit:

"Le système de formation des enseignants a été révisé pour mieux satisfaire aux besoins des maîtres de l'enseignement de base. A partir de l'année scolaire 1975-76, tous les maîtres qui enseignent à l'école de base et dans le secondaire auront deux années ou plus de formation supérieure."

Le plan de développement de la Turquie prévoit à cet effet les mesures suivantes: "le ministère de l'Education nationale organise des programmes spéciaux pour fournir à l'enseignement de base des maîtres par discipline... Les besoins en maîtres par discipline seront satisfaits par la formation en cours d'emploi des enseignants au primaire".

Chapitre VIII - Les projets

Chapitre VIII

LES PROJETS

Certains pays membres de l'O.C.D.E. ont remis un ou des documents additionnels présentant des projets de réforme de leur système scolaire.

Ce chapitre expose ces projets afin de connaître les innovations que certains pays proposent et que d'autres peuvent mettre à profit.

Belgique

1er document

En Belgique, la scolarité obligatoire se termine à l'âge de 14 ans. Les structures actuelles de l'éducation ne stimulent pas les enfants à poursuivre leurs études. Trop de jeunes quittent l'école sans qualification. Il faut donc, pour y remédier, apporter une modification en profondeur, en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel. Pour ce faire, il est proposé de donner aux élèves une information sur les milieux de travail et organiser des stages, de prendre des dispositions pour motiver les élèves à apprendre un métier pour qu'ils puissent remplir une fonction dans la vie active. Pour soutenir l'intérêt des élèves aux études, la création d'une ambiance favorable doit primer sur la dispensation des cours. Pour favoriser cette atmosphère, il faut négocier les objectifs avec les élèves, concrétiser la formation des métiers et la maîtrise des techniques.

2e document

Afin d'harmoniser le passage du niveau maternel au niveau primaire, de diminuer les retards

scolaires et le nombre d'échecs à la fin de la première année, particulièrement chez les groupes socialement défavorisés, l'équipe éducative responsable de ce cycle a été appelée à étudier et à mettre en chantier un projet éducatif en collaboration avec les parents, pour répondre à ces objectifs. Le contenu du programme de rénovation comprend l'éducation linguistique, artistique, sociale, civique et morale, de même que les disciplines physique, mathématique, sciences de la nature. En Belgique, 39 écoles (36 écoles françaises et 3 écoles allemandes) participeront à cette expérience d'une durée de trois ans. Cette expérience de rénovation de l'enseignement a pour but de respecter l'individualisation des élèves en tenant compte du rythme d'apprentissage de chacun. Le succès ainsi obtenu renforce le goût des études.

Espagne

L'espagne présente un projet de travail sur le passage entre le pré-scolaire et les deux premières années de l'enseignement général de base (E.G.B.). Ce projet n'a pas encore fait ses preuves mais il paraît intéressant à bien des égards car il tient compte du développement psychomoteur, mental, linguistique, affectivo-social des élèves et de la créativité des enfants à partir du pré-scolaire jusqu'en 2ième année. Chaque groupe de travail formé, entre autres, de psychologues avait à approfondir un domaine particulier de l'enseignement, soit le domaine des mathématiques, le domaine de l'expression dynamique, de l'expression plastique, le domaine du comportement socio-affectif, etc.

Norvège

1er document

Ce document remis à l'O.C.D.E. par les autorités norvégiennes est le compte rendu d'une enquête entreprise en 1975, sur l'efficacité des comités de concertation qui ont été implantés par le Parlement norvégien en 1969, dans le but de démocratiser et de décentraliser l'éducation dans ce pays. Ces comités regroupent les représentants suivants: le directeur de l'école, le conseil des élèves, le conseil des parents, le conseil des enseignants, le conseil du personnel non-enseignant.

Le rapport démontre que les comités de concertation n'ont pas atteint les objectifs qui leur avaient été fournis en ce qui concerne particulièrement l'établissement de relation entre l'école et la collectivité locale ou en ce qui concerne le renforcement de l'influence des parents, des élèves et des groupes non-enseignant sur des questions scolaires.

2e document

Ce long texte décrit les politiques du Parlement norgévien concernant l'intégration des handicapés dans les écoles ordinaires.

Les handicapés ont donc des droits égaux et ont droit à l'enseignement obligatoire comme les autres enfants. La loi de 1969 du Parlement norvégien a renforcé ce droit et a obligé les autorités des écoles à fournir toute l'aide nécessaire pour dispenser un enseignement de qualité aux handicapés. Les écoles doivent à l'intérieur de l'institution ouvrir des classes spéciales et engager des professeurs spécialisés.

Royaume-Uni

1er document

Au Royaume-Uni, c'est le niveau local qui a la responsabilité des programmes d'études. Il n'y a donc pas de programmes d'enseignement à l'échelon national. De plus, il n'y a aucune matière obligatoire, aucun plan d'études imposé par l'autorité gouvernementale dans quelques disciplines que ce soit, sauf dans l'enseignement religieux. Ce sont les enseignants qui jugent les matières susceptibles de répondre le mieux aux besoins de leurs élèves. Malgré la grande latitude des écoles, il reste que le milieu, les employeurs, les syndicalistes influencent l'aménagement des programmes d'enseignement au niveau secondaire. Ces influences ont conduit aussi à la création d'écoles polyvalentes formées par le regroupement d'écoles à vocation différente ou complémentaire. Les critiques négatives formulées par l'opinion publique sur la qualité du contenu des programmes ont amené le gouvernement à organiser en 1976, un débat national qui a abouti à la publication d'un document intitulé "Education in Schools". Ce document propose au chapitre des programmes d'études, la création d'un tronc commun de disciplines.

2e document

Ce document porte sur le thème "les méthodes d'évaluation" dans l'enseignement obligatoire. L'évaluation occupe une place importante dans l'enseignement britannique parce qu'elle informe les parents et les élèves sur les progrès accomplis à l'école, rend compte aux enseignants sur l'efficacité de leur méthode d'enseignement, renseigne les responsables de l'administration post-secondaire et les employeurs sur la formation des candidats. Le présent document projette d'appliquer diverses formes

d'évaluation, les unes à l'intérieur de l'école, les autres provenant d'organismes para-scolaires. Trois formes d'évaluation seraient appliquées à l'intérieur de l'école afin de vérifier dans quelles mesures les élèves ont assimilé les matières enseignées, de déceler les points forts et les points faibles des enfants et de classer un élève dans son groupe. L'évaluation de base de l'école proviendrait de trois organismes nationaux à savoir le Service royal d'inspection scolaire: l'Office des examens d'Etat et le Service de l'évaluation des résultats scolaires. Le premier organisme a pour tâche d'évaluer le système d'enseignement, le deuxième a pour but de déterminer le degré de connaissances théoriques et pratiques des élèves, enfin, le Service d'évaluation des résultats scolaires est chargé de dresser un tableau général du niveau d'instruction qu'atteignent les élèves dans l'ensemble du pays. Ce service cumule des statistiques à cet effet.

3e document

Une enquête effectuée, en 1976, par le Service d'Inspection de l'enseignement cherchait à connaître l'incidence de la répartition d'élèves en groupes hétérogènes par rapport aux groupes homogènes, système qui était pratiqué en Angleterre depuis les années 60. Les conclusions de l'enquête sont partagées: les deux systèmes comportent des avantages et des inconvénients avec, cependant, une légère tendance à favoriser le système hétérogène à la condition, toutefois, de transformer le système pédagogique actuel.

En fait, les tenants du système de groupes hétérogènes reprochent au système de groupes homogènes de ne pouvoir définir et évaluer "l'aptitude générale" des élèves par rapport à un programme qui devient de plus en plus vaste et complexe. De plus, ce programme ne tient pas compte des

divers rythmes de développement des élèves, n'assure pas l'égalité des chances, entendu que les groupes d'élèves les plus doués sont les plus grands bénéficiaires, ceci au détriment des plus faibles.

L'instauration de groupes hétérogènes semble éliminer en principe ces défauts. En effet, cette mesure encourage l'égalité des chances, confine les élèves dans une même institution polyvalente, développe l'apprentissage individuel, favorise une formation sans différence de classe et intègre les exclus c'est-à-dire les élèves faibles.

Par contre, le passage d'un système à l'autre exige un déploiement d'efforts de la part des enseignants qui doivent changer leurs méthodes pédagogiques traditionnelles afin de s'adapter aux besoins spécifiques non plus de la classe mais de chaque élève. De plus, en tentant de rejoindre les plus faibles, on adopte un rythme trop lent et on doit réduire le champ d'études ce qui amène une démotivation de l'ensemble de la classe. On ne réussit pas, non plus, à mettre au point des programmes de travail individuels en conformité avec l'expérience commune et sociale du groupe.

En conclusion, l'enseignement à des groupes hétérogènes contient des défauts mais répond davantage à une meilleure formation que les groupes homogènes. Mais avant d'appliquer le système d'enseignement hétérogène, il faudrait une formation du personnel appropriée à ce nouveau et exigeant système, forçant les professeurs à acquérir des méthodes pédagogiques nouvelles et à être en mesure d'évaluer le progrès de leurs élèves. De plus, il faudrait construire des bâtiments scolaires adaptés à cette situation. Pour l'instant, les établissements polyvalents en Angleterre ne sont pas orientés vers la formule de groupes hétérogènes.

4e document

Ce rapport est une sorte d'enquête sur la notion de responsabilité des différents milieux de l'éducation particulièrement entre le ministère de l'Education et les autorités scolaires locales. Pour connaître le degré de responsabilité des écoles et du ministère, l'enquête a porté sur l'évaluation du rendement des élèves.

Il n'a pas été facile de faire un relevé précis sur l'évaluation des élèves car l'autonomie des autorités scolaires locales de l'Angleterre est telle que chaque école établir des politiques qui lui sont propres. La grande liberté des écoles dans l'utilisation des ressources, dans la planification et l'organisation des programmes a pour conséquence de ne rendre des comptes qu'aux parents et à la collectivité locale. Aussi l'enquête a-t-elle révélé que pour rendre cette responsabilité plus efficace, l'école devra non seulement fournir de l'information aux parents et à la collectivité mais aussi les amener à une participation y incluant les élèves. Le rapport suggère, de plus, d'encourager et d'aider les écoles à s'évaluer en profondeur afin d'améliorer le rendement.

Conclusion

Conclusion

Ce qui retient l'attention, après analyse des documents, c'est le désir de vouloir transformer l'enseignement traditionnel en un enseignement qui favoriserait le développement des aptitudes et l'épanouissement des personnalités plutôt que d'impartir l'acquisition des connaissances. Cependant, dans la majorité des cas, cette transformation demeure à l'état de projets voire même de voeux pieux.

Ce qui ressort également de ces ouvrages c'est que les gouvernements de ces pays semblent faire face aux problèmes du passage de l'école à la vie active. La jeunesse actuelle a tendance à quitter l'école après la fréquentation obligatoire et à se diriger sur le marché du travail avant d'avoir reçu une formation professionnelle suffisante. Par contre, la situation financière des pays depuis quelques années ne peut plus garantir le plein emploi ou même l'emploi à temps partiel. Cette situation pénible s'accroît au point que les qualifications ne suffisent plus à assurer un emploi stable aux diplômés. Il s'ensuit alors une augmentation vertigineuse du chômage qui affecte en particulier ceux qui n'ont pas de certificats professionnels. Les gouvernements s'efforcent de remédier à cette situation sans grand succès. Les pays scandinaves semblent les seuls à avoir trouver une certaine forme de solution.

Un autre problème commun à ces pays concerne le manque de participation active des parents, des enseignants et des élèves à la direction de l'école. Malgré l'effort déployé par les associations pour se faire entendre, il semble que les autorités scolaires demeurent sourdes à leur appel. Mais les associations prennent

de plus en plus d'ampleur et il est à prévoir que d'ici peu, les parents, les enseignants et les élèves auront droit d'intervenir dans les décisions de la direction de l'école. Certains pays, en particulier ceux de la Scandinavie, sont assez près d'une entente, mais d'autres maintiennent une position traditionnelle.

La formation des maîtres est une préoccupation qui suscite de la part des ministères de l'Education, des efforts d'adaptation afin de s'ajuster à l'évolution dynamique de la société. Cette situation oblige les ministères de l'Education à réviser leurs programmes d'étude à l'intention des maîtres en formation. Ces nouveaux programmes apporteraient une meilleure formation aux futurs enseignants. A cet effet, la plupart des pays ajoute une année de scolarité au programme actuel et insiste davantage sur les stages pratiques de formation.

En ce qui concerne les professeurs en cours d'exercice, les ministères de l'Education implantent en général un système permanent de cours intensifs de perfectionnement et de recyclage. Cette forme d'activités semble susciter un vif intérêt auprès des enseignants en cours d'emploi. Ces activités leur permettent de s'adapter aux exigences des nouvelles techniques, de répondre aux besoins de la société actuelle et aux impératifs de la réforme sociale en cours.

L'orientation générale qui se dégage des textes étudiés va dans le sens d'une décentralisation administrative des systèmes scolaires. Cette orientation a pour but d'accorder plus d'autonomie aux autorités locales dans la gestion des écoles et de la pédagogie. La tendance de s'adjoindre les comités mixtes consultatifs composés de parents, d'enseignants et d'élèves prend de plus en plus d'ampleur.

Une orientation intéressante que veulent mettre en vigueur certains pays est la prolongation d'une année de la scolarité obligatoire et même celle du niveau de la formation des maîtres.

L'intégration des handicapés et des défavorisés dans le circuit scolaire régulier semble être une préoccupation généralisée et d'aucun s'ingénie à trouver des formules originales pour normaliser ces situations.

Mais la préoccupation majeure n'en demeure pas moins la formation professionnelle des jeunes et leur intégration sur le marché du travail.

Enfin, il ressort de cette étude que,bien que tous les pays nourrissent le désir d'innover dans le domaine de l'enseignement, les obstacles sont multiples et variés: la récession économique, l'engouement des jeunes pour des professions libérales, la résistance au changement de la part des responsables de l'éducation et l'ampleur de la tâche qu'exige la refonte des programmes d'enseignement; ce sont autant de problèmes qui freinent l'accès de la jeunesse aux activités de la société technique et moderne. Cette jeunesse doit avoir une formation hétérogène et polyvalente si elle veut s'impliquer davantage dans ce monde en évolution.